

Integrace profesní přípravy učitelů cizích jazyků

Michaela Píšová, Monika Černá

Klíčová slova: model učitele jako reflektivního praktika, učitelovo pojetí výuky, integrace, kooperace a reflexe v přípravném vzdělávání učitelů, konstruktivní pojetí vysokoškolské výuky, integrovaný modul profesní přípravy, didaktický blok, reflektivní strategie a techniky

Diskutujeme-li v současné době o programovém dokumentu „Bílá kniha“, vycházíme přitom nejen z podnětů zahraničních (k zásadním patří např. materiály OECD, UNESCO, Evropské komise), z našich tradic, ze současného stavu teoretického poznání a z reflexe potřeb praxe. Transformace našeho vzdělávacího systému je proces dynamický a kontinuální, v němž důležitou roli hrají i dílčí inovační projekty; odborná literatura se shoduje v tom, že skutečná reforma vzdělávacího systému není uskutečnitelná bez vytvoření podmínek pro realizaci inovačních projektů samotnými vzdělávacími institucemi. Cílem tohoto příspěvku je jeden takovýto projekt stručně představit.

V souladu s Kotáskem a Švecovou (2000) považujeme za vůdčího aktéra proměny školy učitele a za *conditio sine qua non* pro výsledky reformy našeho vzdělávacího systému zkvalitnění a zefektivnění jejich přípravného i dalšího vzdělávání. Při hledání nových strategií a koncepcí přípravy učitelů lze uplatňovat různá východiska. V zásadě však, jak poukazují závěry mezinárodní vědecké konference o problematice vzdělávání učitelů, kterou pořádala v roce 1998 Pedagogická fakulta v Praze u příležitosti oslav založení Karlovy university, lze identifikovat tři **hlavní zdroje změn**: reflexi užšího vzdělávacího kontextu (tj. měnící se školy), vzdělávací teorie založené na výzkumech a aktuální empirické zkušenosti z oblasti vzdělávání a vyučování a koncept profese učitele v daných podmínkách a perspektivách určité společnosti (Vašutová, 1999).

O určité spojení těchto východisek jsme se pokusili v projektu, který je v současné době implementován na Ústavu jazyků a humanitních studií Univerzity Pardubice v rámci studia učitelství anglického jazyka pro základní školy. Odpovědi na otázku, jaké změny mohou přispět k lepší připravenosti našich absolventů na kritické období nástupu do praxe, jsme hledali pomocí poměrně rozsáhlého **empirického výzkumu** (podrobně Píšová, 1999), který kombinací kvalitativních i kvantitativních metod zjišťoval subjektivní percepce nejnaléhavějších problémů začínajících učitelů v konkrétních vzdělávacích institucích. **Teoretickým východiskem** šetření

byla z hlediska pojetí učitelské profese pozice humanisticko-hermeneutická. Jedná se o výrazný posun od „modelu minimálních kompetencí“ k „modelu otevřené / široké profesionality“, který představuje zásadní proměnu v chápání učitelských rolí: učitel jako facilitátor procesů učení a vývoje žáků, jako diagnostik jejich individuálních i skupinových potřeb, jako manažer procesů vzdělávání. Z analýzy těchto rolí a vzdělávacích hodnot je odvozen centrální pojem „modelu otevřené profesionality“, pojem profesionální kompetence. Je vnímána jako koncept dynamický, v němž teoretické vědomosti a praktické dovednosti jsou nezbytným předpokladem, akcent je však na metakognitivních aspektech, zejména na specifičnosti rozhodovacích procesů v pedagogických situacích. V souladu s Schönovým pojetím reflektivní praxe (reflection-in-action, 1983) chápeme profesionální pedagogickou kompetenci, která je manifestována v rozhodnutích o činnosti učitele v konkrétní situaci, jako holistický koncept, spojení internalizovaných vědomostí, reflektované zkušenosti, sebepoznání (profesionální „já“) a profesní hodnotové orientace. Jedná-li se o individualizované a flexibilní konstrukty kontextového charakteru, je pro její rozvoj nezbytná sebereflexe (reflection-on-action, *ibid.*), zvědomování a regulace své pedagogické činnosti v konfrontaci s pedagogickou teorií i zkušenostmi jiných praktiků. Na podporu tohoto pojetí učitelské profese lze uvést výsledky studie OECD, CERI „Kvalita učitele“ (Švecová, Vašutová, 1997), která definuje kvalitu učitele jako „celistvý (holistický) koncept, tj. jako gestalt kvalit spíše než odděleného souboru měřitelného chování, který by měl být rozvinut nezávisle jeden na druhém“.

Výsledky našeho šetření ukazují, že tradiční model pregraduálního vzdělávání učitelů se čtyřmi komponentami (odborné oborové předměty, předměty širšího vědního základu (např. filosofie, další cizí jazyk apod., pedagogicko-psychologické vědy, učitelská praxe – viz dokumenty Akreditační komise vlády ČR), který je označován za integrovaný, je ve skutečnosti integrován pouze z hlediska časového rozložení těchto komponent. V situaci, kdy za jednotlivé složky odpovídají samostatné katedry, často dochází k atomizaci poznatků místo požadované syntézy. Jednotlivá témata a problémy jsou pak vnímány izolovaně z pohledu jednotlivých vědních disciplín. Minimální pozornost je věnována prekonceptům, tj. individuálním názorům, postojům a očekáváním, s nimiž budoucí učitelé ke studiu nastupují a které působí jako specifický filtr v přípravném učitelském vzdělávání („personal theories“, v české odborné literatuře se nejčastěji používá termínu studentovo / učitelovo pojetí výuky, např. Mareš a kol.; 1996, Švec, 1998). Ke konkrétním nejdůležitějším problémům respondentů v našem šetření patřila nedostatečná osobnostní kompetence, zejména nízká úroveň sebepoznání, deficity v sociálních dovednostech, nedostatek sebedůvěry, výrazné deficity

v procesech sebeřízení (hospodaření s časem, strategie vyrovnávání se stresem). Za velmi důležité považujeme zjištění, že v řadě případů byl nutný externí impuls k profesionální seberefexi: dostatečně též nebyly osvojeny seberefektivní strategie a techniky. Začínající učitelé v našem šetření nebyli připraveni na sociální roli učitele „ve sborovně“, často se obtížně vyrovnávali s klimatem dané vzdělávací instituce. Tyto faktory se nezbytně promítaly do dalších složek profesionální kompetence, do subjektivní percepce výchovné a vzdělávací činnosti „ve třídě“. Dále byla v šetření prokázána nedostatečná internalizace a nízká aplikační úroveň odborných poznatků, chybějící dovednost efektivní přípravy na vyučování z hlediska střednědobého a dlouhodobého plánování, nedostatečné diagnostické a evaluační dovednosti, problémy ve sféře řízení procesů učení/vyučování.

Tato zjištění významnou měrou přispěla k určení směru **konceptčních změn v modelu vzdělávání učitelů cizích jazyků** na naší univerzitě. Naznačila, že klíčovými slovy nové koncepce jsou *reflexe, integrace a kooperace*. Nejvyššího stupně realizace těchto změn se podařilo dosáhnout v modulu profesní přípravy (tradičně pedagogicko-psychologický modul). Akcent je kladen též na konvergentní směřování ostatních modulů učitelské přípravy. Příkladem může být aplikace projektové metody v kurzu Kulturních studií (podrobně Černá, Zderadičková, 1998, 1999), která staví na kooperativní týmové práci studentů i učitelů při přípravě projektů. Výstup, tj. prezentace projektů, rozvíjí komunikativní prezentační dovednosti autorů projektu a evaluační dovednosti ostatních studentů. Za potřebné považujeme rovněž změnit interakci tradičně spíše akademicky orientovaných lingvistických a literárních kurzů a modulu profesní přípravy. Účelnou se jeví týmová spolupráce oborového didaktika a oborového specialisty na bázi projektové metody, kterou v současné době připravujeme k implementaci.

Modul profesní přípravy si klade za cíl postavit vědomostní bázi profesní kompetence, rozvíjet didaktické dovednosti relevantní konkrétní pedagogické situaci, zejména však zvědomovat mentální operace determinující činnost učitele v této situaci včetně postojů a profesionálního hodnotového systému, dále je hodnotit a korigovat. Hovoříme tedy o metakognici, jejích technikách a strategiích, o základně pro další profesionální rozvoj učitele po nástupu do praxe. Formálně je modul profesní přípravy rozčleněn na blok pedagogický, psychologický a didaktický (Poláčková, 1998). Vedle toho je nabízena řada profesně orientovaných volitelných kurzů, které doplňují či dále rozšiřují výstupy povinného modulu: *Multimédia ve výuce cizího jazyka, Psychodidaktika, Sociální dovednosti učitele, Školský management, Začínající učitel, Dramatický seminář*: připravovány jsou též *kurzy speciální, případně inkluzivní pedagogiky*.

Blok pedagogický se účastní na tomto cíli především vedením studentů

k vnímání a porozumění základním problémům z oblasti výchovy a vzdělávání, jejich souvislostem a vazbám z hlediska jedince a společnosti; uplatňována jsou hlediska vývojová, komparativní, sociální i správní a řídicí. Blok psychologický má nezastupitelnou roli v rozvoji osobnostní složky profesionální kompetence (sebepoznání, kultivace sociálních dovedností, sebeaktualizace), dále se zaměřuje na vývoj a zrání osobnosti žáka mladšího a školního věku. Psychologie vyučování a výchovy je věnována determinovanosti učení žáků ve škole, problematice motivace (vztahy mezi motivačními charakteristikami žáků a jejich učebními výsledky, vlivy specifických druhů motivace). Blok didaktický je realizován jako plně integrovaný kurz, ve kterém na teoretická obecně didaktická východiska přímo tematicky navazuje reflektivní seminář. Otevřený dialog facilitovaný učitelem umožňuje v poloze lingvodidaktické konfrontaci vlastní zkušenosti (prekoncepce, studentovo pojetí výuky a strukturovaná reflexe pedagogické praxe), názorů ostatních studentů a poznatků ze samostatného studia odborné literatury. Vycházíme zde z předpokladu individuálního charakteru profesionální kompetence, dále pak z předpokladu, že studenti se liší v míře stability, vyhraněnosti a originalnosti pojetí výuky (Švec, 1998). Pozornost je proto věnována zvláště sebereflexi vstupní (diagnostické) a průběžné (vztahující se k prováděné činnosti) prostřednictvím základních metakognitivních strategií (strategie sebedotazovací, sebehodnotící, sebekorekční, *ibid.*). Tomuto pojetí modulu odpovídá i výstup, tj. závěrečná atestace, syntetická zkouška učitelské způsobilosti.

Pro ilustraci uvádíme sylabus prvního semestru integrovaného kurzu (třetí semestr studia učitelství anglického jazyka):

- | | |
|--|--|
| 1. Úvod | (Introduction) |
| 2. Učitel | (Teacher) |
| 3. Žák | (Learner) |
| 4. Sebereflexe, principy cíleného pozorování | (Self-reflection, Observation principles) |
| 5. Kategorie cíle | (Aims and objectives) |
| 6.–7. Obsah | (Content focus) |
| 8. Řízení vyučování | (Class management) |
| 9.–10. Organizace procesů učení a vyučování | (Organisation of teaching/ learning processes) |
| 11. Hodnocení | (Evaluation—monitoring students' progress) |
| 12. Materiální didaktické prostředky | (Aids supporting learning) |
| 13. Typy aktivit | (Learning tasks) |
| 14. Hodnocení kurzu | (Feedback session) |

Z hlediska obsahu je zřejmé, že jde o integraci témat v kontextu našeho pojmového aparátu edukačních věd vnímaných jako obecně pedagogická (2–4) a didaktická (5–13). Primárním důvodem tohoto uspořádání je výše definované pojetí učitelské profese s centrálními pojmy individuální pojetí výuky, humanistická koncepce výchovy a vzdělávání se zaměřením na celistvý rozvoj jedince v rámci kultury dané společnosti – tedy jak studentů učitelství samotných, tak jejich budoucích žáků.

Výuka je vedena převážně v anglickém jazyce se vstupy mateřského jazyka tehdy, když narážíme na pojmové a terminologické rozdíly v evropském kontinentálním a anglosaském myšlení (Skalková, 1999). Vedle rozvoje cizojazyčné kompetence v obecné rovině si tak studenti osvojují dostatečnou terminologickou základnu pro přesné formulování vlastních názorů v odborné oblasti, což je vzhledem ke komunikativnímu pojetí sebereflexe nezbytné, dále pak dovednost konstruktivně diskutovat, kriticky a analyticky přistupovat k odborné literatuře.

Každý z tematických okruhů vychází z diagnostiky prekonceptů. Diagnostických nástrojů a postupů již dnes nabízí odborná literatura celou řadu (např. in Mareš a kol.; 1994, Švec, 1998). Jako příklad uvádíme první tematický okruh *učitel*: v první fázi studenti obdrží dotazník s otevřenými otázkami (volná modifikace, 1. kapitola, Richards a Lockhart, 1994). Na individuální písemné odpovědi navazuje jako druhá fáze skupinová práce v semináři. Studenti ve skupinách porovnávají své odpovědi s názory ostatních členů skupiny, v diskusi formulují závěry reprezentující názor skupiny. Se souhlasem studentů je pořízena audionahrávka diskuse, která je analyzována a porovnána s písemnou formulací závěrů. Každá skupina obdrží pro srovnání kopie výstupů ostatních skupin. Doplňujícím sebediagnostickým nástrojem je psychologický dotazník (soubor dotazníků byl pro tento účel zvláště navržen a je v současné době pilotován). V následujícím semináři jsou studenti seznámeni s obsahovou analýzou všech materiálů, jejíž výsledky se stávají vodítkem pro další postup v rámci daného tematického okruhu.

Podrobnější komentář je třeba uvést ke třetímu tematickému okruhu *seberefleze, principy cíleného pozorování*. Je představen model učitele jako reflektivního praktika, který teoreticky zakotvuje zkušenosti z činnosti a poznávacích procesů v předcházejících dvou okruzích. Současně jsou podrobně diskutovány principy jedné konkrétní reflektivní techniky, cíleného pozorování, a zásady práce s pozorovacími archy (observation sheets). Studenti zároveň obdrží sadu strukturovaných archů cílených na sylabem vymezené tematické okruhy, které jsou základním materiálem pro první pedagogickou praxi (tzv. náslechy, 10 vyučovacích hodin). Další techniky, tj. vedení reflektivního deníku, zprávy z hodin (lesson reports), akční výzkum (action

research), interaktivní video/audiotrénink apod., budou postupně uváděny v dalších semestrech vždy v návaznosti na souvislou pedagogickou praxi (tzv. výstupy). Postup v dalších týdnech je obdobný, z výše uvedeného zřejmý. Závěrečný seminář je pak věnován hodnocení, zpětná vazba je vyhodnocena a závěry využity k modifikaci programu.

V této fázi projektu samozřejmě nelze celkově hodnotit koncepční změny modelu pregraduálního vzdělávání učitelů cizích jazyků. Zdá se však, že konvergence či co možná nejvyšší integrace odborných, axiologických a praxeologických komponent vytváří – použijeme-li Štechovy terminologie (1999) – podmínky pro model vysokoškolské výuky jako „konstruktivní“ poznávací činnosti, kterou autor považuje za nezbytnou pro formování profesionálního habitu. Požadavek tzv. „dovednosti číst“, tj. přemýšlet o myšlení jiných, je akcentován v samostatné práci s odbornou literaturou a v kooperativních formách činnosti studentů; zejména zde se nevyhneme určitým – řečeno opět Štechovými slovy – „gratuitním hrám“, tedy abstrakci či hledání struktur, paradigmat, univerzální závaznosti poznání. Překonání situačního, utilitárního myšlení je však nezbytným předpokladem rozvoje učitelovy profesionální sebereflexe. Operacionalizace myšlení, tedy další požadavek „dovednosti poznatek vytvářet“, je systematicky rozvíjena v reflektivních technikách. Je však, stejně jako požadavek „produkce díla“ (v našem případě pedagogického díla) objektivně částečně limitována rozsahem pedagogické praxe v rámci programu pregraduálního vzdělávání. Nabízí se tedy úvaha, zda v diskusi k „Bílé knize“ zvážit zavedení tzv. klinického roku jako integrální součásti přípravy učitelů.

Odpověď na otázku, zda tato cesta k vzdělávání učitelů pro 21. století je cestou správnou, bude možno formulovat až po nástupu absolventů do praxe, případně při sledování jejich životních a profesních drah.

Literatura

- ČERNÁ, M., ZDERADIČKOVÁ, O. *Využití projektové metody ve výuce kulturních studií*. Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice, Série C, Ústav jazyků a humanitních studií, 4, 1998.
- ČERNÁ, M., ZDERADIČKOVÁ, O. The „Pardubice Model“ of Raising Cultural Awareness. *Perspectives*, 9, 1999.
- KOTÁSEK, J., ŠVEC, J. *Učitel – vůdčí aktér proměny školy*. Bílá kniha – výzva pro 10 milionů, podkladová studie, www.msmt.cz, leden 2000.
- MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Centrum pro další vzdělávání učitelů MU, 1996.
- PÍŠOVÁ, M. *Novice Teacher*. Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice, Série C, Ústav jazyků a humanitních studií, Supplementum 1, 1999.
- POLÁČKOVÁ, V. Učitelská působnost a didaktiky cizích jazyků. In *Učitel a jeho vzdělávání na přelomu tisíciletí*. Praha: PedF UK, 1998.
- RICHARDS, J. C., LOCKHART, CH. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press, 1994.

- SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*, Praha: ISV, 1999.
- ŠTECH, S. Teoretické přístupy k vysokoškolské výuce. In VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky*. Praha: PedF UK, Ústav výzkumu a rozvoje školství, 1999.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: PdF MU, 1998.
- ŠVECOVÁ, J., VAŠUTOVÁ, J. (ed.) *Problémy učitelské profese ve světě*. Phare: Access to Documents. Praha: PedF UK, 1997.
- VAŠUTOVÁ, J. Ohlédnutí za konferencí o učitelském vzdělávání. *Pedagogika*, 2/99.

Adresa autorek: Michaela Píšová, M. A., Ph. D., PaedDr. Monika Černá, Univerzita Pardubice, Ústav jazyků a humanitních studií, Studentská 84, 532 10 Pardubice,
e-mail Michaela.Pisova@upce.cz, Monika.Cerna@upce.cz